



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

LAÍS DO NASCIMENTO MORAIS

LEITURA: UM CAMINHO À INTERDISCIPLINARIDADE?

João Pessoa – PB

2017.

LAÍS DO NASCIMENTO MORAIS

LEITURA: UM CAMINHO À INTERDISCIPLINARIDADE?

Trabalho apresentado para a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, como cumprimento de requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Ms. Nathália Fernandes Egito Rocha

João Pessoa – PB

2017.

M827l Moraes, Lais do Nascimento.

Leitura: um caminho à interdisciplinaridade? / Lais do
Nascimento Moraes. - João Pessoa, 2017.
62 f. : il.

Orientação: Nathália Fernandes Egito
Rocha. Monografia (Graduação) -
UFPB/Educação.

1. Leitura. 2. Interdisciplinaridade. 3. Currículo. I. Rocha,
Nathália Fernandes Egito. II. Título.

UFPB/

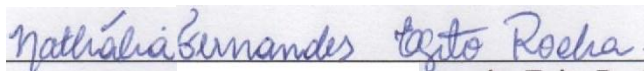
LEITURA: UM CAMINHO À INTERDISCIPLINARIDADE?

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Pedagoga.

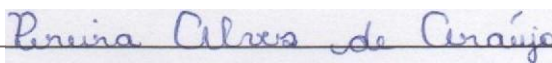
Aprovado em:

14, de junho de 2018.

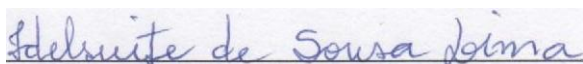
BANCA EXAMINADORA



Profa. Ms. Nathália Fernandes Egito Rocha
(Orientadora)



Profa. Dra. Rute Pereira Alves de Araújo
(membro externo -UFCG)



Profa. Dra. Idelsuite de Sousa Lima
(membro interno -UFPB)

Dedico este trabalho à minha filha, minha preciosidade, que me faz entender diariamente que tudo posso alcançar, impulsionada pelo amor (que sinto por ela) a encontrar forças para perseverar. Por ela todo o meu esforço e dedicação.

AGRADECIMENTOS

A um ser superior, no qual acredito que através da fé dá-me discernimento e me faz superar as barreiras presentes ao longo do caminho. Obrigada, Espírito Santo de Deus!

Aos meus pais, Suênia Maria e José Morais, por me darem todo o suporte necessário na caminhada para a conclusão dessa etapa da minha vida, por nunca desistirem de mim, por sempre me mostrarem que é possível superar os desafios. Em especial, minha mãe, por cuidar da minha filha durante o período que mais precisei. Mãe, sem você não seria metade do que sou. Muito obrigada por tudo!

A todos os meus familiares da cidade de Malta – PB, por torcerem por mim e me incentivarem à busca dos melhores caminhos a seguir.

À minha filha, diante todas as dificuldades e cansaço por ser genuinamente a minha fortaleza de maneira imensurável. Amo você mais que tudo nessa vida!

Às minhas irmãs, Maísa e Bianca, por me desafiarem positivamente para a conclusão dessa etapa da minha vida.

À Comunidade Católica Shalom, por ser o local onde eu encontro paz nos momentos de tribulações. Agradeço cada graça alcançada aos meus irmãos de fé da comunidade e aos meus pastores, pelas orações e pela partilha a cada encontro. Shalom!

À minha irmã de comunidade, Nicole, por me ajudar com um livro referenciado neste trabalho que foi que suma importância.

Ao meu companheiro, José Rodrigues por me incentivar a não desistir diante as dificuldades.

A minha orientadora Nathália Fernandes Egito Rocha, por acreditar em mim, por encorajar-me nos momentos em que achei que não daria conta, por ajudar-me incansavelmente na construção deste trabalho, pela dedicação à finalização com êxito desta etapa da minha vida. Cada linha deste trabalho será lembrando com carinho de você. Muito obrigada!

À minha amiga, Rebecca Diniz e meu amigo Aurélio Muniz, que mesmo distante se fizeram presentes na minha caminhada.

Às minhas amigas que conquistei durante o curso, Eveline Maciel, Stelyane Melo, Lavínia Nayara e Daiane Sousa, onde dividi experiências incríveis em sala de aula e fora delas, mostrando que os laços de amizade ultrapassaram uma graduação. Agradeço a Deus por tanto momentos maravilhosos ao lado de vocês. Nossa união é celestial.

Às minhas amigas, também da turma de Pedagogia Maria Araújo e Benedita Cesária por estarem ao meu lado, demonstrando um carinho e incentivo materno por mim durante a minha trajetória no curso.

Todas as pessoas que encontrei ao longo da academia pelas contribuições e debates.

À todos os professores e professoras do curso em especial, Nádia Jane, Gloria Escarião, Ana Douziar, além de serem professoras incríveis, ensinaram a ter um olhar sensível ao outro, dentro e fora da sala de aula.

À professora Ana Elvira, pela sensibilidade humana e a maneira como direcionou a turma nos momentos difíceis.

Às professoras Rute Pereira Alves de Araújo e Idelsuite de Sousa Lima por aceitarem compor a banca examinadora deste trabalho. Agradeço-as demais!

À coordenação do curso de Pedagogia, pela disposição em ajudar sem medir esforços, em especial à vice-coordenadora Jeane Felix da Silva.

“Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico” (Paulo Freire).

RESUMO

Este trabalho tem como propósito investigar em que medida as práticas de leitura na escola, podem ser um caminho para a interdisciplinaridade. Interessamos pesquisar sobre a compreensão docente sobre leitura e interdisciplinaridade. Nesse sentido, objetivamos analisar as práticas de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, buscando identificar as possibilidades de uma prática interdisciplinar através das práticas pedagógicas de leitura. Partimos da compreensão freireana de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e por isso, a nosso ver a leitura na escola deve ser vista como uma prática social a qual se relaciona com outros textos, realidades e saberes. Para responder tais questões, realizamos um estudo de caso em uma Escola Municipal de João Pessoa/PB. Intencionamos identificar e analisar as concepções da leitura e prática interdisciplinar dos sujeitos da escola. Nossa base teórica foi principalmente Freire (1996), (2006), (1921); Soares (1998), Solé (2008); Em relação à interdisciplinaridade nos pautamos em Santomé (1998), Fazenda (1998), (1993); Japiassu (1976) e Lück (1997). Através desta investigação percebemos que por um lado, a categoria interdisciplinaridade é apresentada de forma relacional aos projetos desenvolvidos de modo geral na escola e não especificamente à leitura e por outro lado, dada à concepção de leitura assumida pelo docente, poder ser uma prática cotidiana, reflexiva e interdisciplinar.

Palavras-chave: Leitura. Interdisciplinaridade. Currículo

ABSTRACT

This work aims to investigate the extent to which reading practices in the school can be a path to interdisciplinarity. We are interested in researching on reading comprehension and interdisciplinarity. In this sense, we aim to analyze the reading practices in the initial years of elementary school, trying to identify the possibilities of an interdisciplinary practice through the pedagogical practices of reading. We start from the Freirean understanding that the reading of the world precedes the reading of the word and for this reason, in our view reading in school should be seen as a social practice which relates to other texts, realities and knowledge. To answer such questions, we conducted a case study at a Municipal School in João Pessoa/PB. We intend to identify and analyze the conceptions of reading and interdisciplinary practice of the subjects of the school. Our theoretical base was mainly Freire (1996), (2006), (1921); Soares (1998), Solé (2008); In relation to the interdisciplinarity we are in Santomé (1998), Fazenda (1998), (1993); Japiassu (1976) and Lück (1997). Through this research we perceive that on the one hand, the interdisciplinary category is presented relationally to the projects developed in general in the school and not specifically to the reading and on the other hand, given the conception of reading assumed by the teacher, can be a daily practice, reflective and interdisciplinary.

Keywords: Reading. Interdisciplinarity. Curriculum

ILUSTRAÇÃO

Figura 1: Mapa das escolas de João Pessoa e organização das escolas municipais em polos.....	20
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados gerais do IDEB da escola.....	21
Quadro 2: Roteiro da pesquisa semiestruturada.....	23

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CBL - Câmara Brasileira do Livro

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROBEX - Programa de Bolsas de Extensão

SEDESC - Secretaria de Educação e Cultura Municipal

TCLE - Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - METODOLOGIA UTILIZADA.....	18
1.1 Caracterizando a pesquisa qualitativa.....	18
1.2 Estratégia metodológica.....	19
1.3 Local da pesquisa.....	19
1.3.1 A amostragem da pesquisa.....	22
1.4 Instrumento: as entrevistas.....	22
 CAPÍTULO II - SITUAÇÃO DA LEITURA	 24
2.1 Alfabetização e letramento.....	26
2.2 Conversas sobre leitura.....	28
2.3 Leitura e escrita no processo ensino/aprendizagem.....	31
 CAPÍTULO III - INTERDISCIPLINARIDADE: CONCEITOS E REFLEXÕES.....	 34
3.1 Interdisciplinaridade e cotidiano: possibilidades e desafios.....	36
3.2. Currículo e interdisciplinaridade: ambiguidade e realidades.....	38
 CAPÍTULO IV ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	 41
4.1 Compreensão sobre leitura.....	42
4.2. A interdisciplinaridade e as práticas sociais de leitura: a visão das educadoras....	58
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 53
 REFERÊNCIAS	 56
 APÊNDICES	 59

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como foco problematizar e desenvolver uma análise das práticas de leitura desenvolvidas no contexto escolar. O interesse pelo tema surgiu a partir da experiência vivenciada no ¹Projeto de Bolsas de Extensão – PROBEX (2013 a 2015). O referido projeto teve por objetivo promover ações de incentivo à leitura em uma escola, no bairro da Penha, localizada na cidade de João Pessoa – PB.

Além da experiência extensionista enquanto estudante do curso de Pedagogia, agrega-se o fato que fomos marcados por uma trajetória no ensino básico onde houve pouco incentivo à leitura na rede pública de ensino, lugar onde estudamos, tampouco houve um trabalho diferenciado para formação do leitor. As superações vividas ao longo da escolarização para efetivar a conclusão do curso também foram essenciais para o interesse dessa pesquisa.

A partir da compreensão de Freire (2002) entendemos neste trabalho que a leitura do mundo é precedida pela leitura da palavra, implicando uma constante continuidade desse processo. Assim sendo, inquieta-nos pensar: como desenvolver práticas prazerosas e significativas de leitura? Quais as possibilidades de uma efetiva prática da leitura do mundo na escola e através dela? De que maneira a leitura pode ser uma prática interdisciplinar?

Considerando tais inquietações é necessário profissionais da educação empenhados não apenas em formar leitores, mas que estes se tornem leitores críticos, capazes de entender a leitura como algo que pode sim ser ao prazeroso e um canal de acesso ao mundo. Nesse contexto, Freire (1980) nos diz que “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”.

Sobre os avanços do ensino é imprescindível mencionar a perspectiva interdisciplinar. Nesse sentido a interdisciplinaridade, é algo que remete para uma reflexão crítica sobre a própria estrutura do conhecimento, uma vez que a consideramos como parte da perspectiva de diálogo entre os saberes disciplinares escolares considerando ser um progresso diante o modelo tradicional realizado nas escolas, onde busca superar o isolamento entre os diversos tipos de conhecimento.

No livro “Práticas Interdisciplinares na Escola”, organizado por Ivani Fazenda (1993), Ferreira diz que no latim interdisciplinaridade significa:

¹ O projeto que participei foi orientado pela professora Dra. Judy Mauria Gueiros Rosas, no período de 2013 a 2015.

O prefixo ‘inter’ dentre as diversas conotações que podemos lhes atribuir, tem o significado de ‘troca’, ‘reciprocidade’, e ‘disciplina’, de ‘ensino’, ‘instrução’, ‘ciência’. Logo, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo a troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências, ou melhor áreas do conhecimento. (FERREIRA in FAZENDA, 1993, p. 21-22)

Percebemos então, que a interdisciplinaridade busca superar as barreiras entre as disciplinas, para a amplitude de conhecimentos, Com isso, a interdisciplinaridade possibilita que os educadores se comprometam se envolvam para que haja troca de conhecimento entre os sujeitos.

A partir desta pesquisa, pretendemos contribuir para que a escola enquanto um espaço de disseminação de saberes, seja capaz de refletir a relevância da elaboração de propostas pedagógicas capazes de enaltecer a leitura, ao mesmo tempo mostrar possibilidades de alcançar situações interdisciplinares através da efetivação das mesmas.

Sendo assim, formulamos a seguinte questão: em que medida as práticas de leitura desenvolvidos na escola se configuram como possibilidades de práticas interdisciplinares?

Portanto, como objetivo geral do presente trabalho realizar uma análise das práticas de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, buscando identificar as possibilidades de uma prática interdisciplinar através das práticas pedagógicas de leitura. Especificamente, pretendemos: a) Refletir sobre as categorias: leitura e interdisciplinaridade; b) investigar a partir das vozes docentes e da gestão escolar os sentidos atribuídos à leitura; e finalmente c) analisar de que forma essas práticas pedagógicas podem fortalecer uma ação pedagógica interdisciplinar.

O trabalho está organizado inicialmente a forma como realizamos a pesquisa, sendo ela de natureza qualitativa. A opção metodológica foi uma pesquisa de campo através de entrevista semiestruturada.

Posteriormente, apresentamos, as discussões teóricas sobre leitura e letramento, as concepções dos autores e autoras que dialogam sobre o assunto, principalmente a partir da epistemologia² freireana, características sobre acerca do processo de ensino e aprendizagem e inferências sobre as políticas que estão em vigor além de pesquisas sobre o assunto.

Em seguida, são apresentadas as discussões sobre interdisciplinaridade e as razões de relacionarmos leitura e interdisciplinaridade, conceitos. Sequencialmente, no capítulo de análise dos dados e as discussões a partir das entrevistas abordando a relação de leitura e as

² Quando nos referimos sobre a epistemologia freiriana, queremos nos aprofundar sobre o pensamento de Freire de leitura do mundo e posteriormente a leitura da palavra. Não abordaremos sobre método criado por ele a partir da palavra geradora, pois acreditamos ser algo muito amplo para incorporar a este trabalho, além de considerarmos uma abordagem que merece destaque em um trabalho futuro.

dificuldades, além dos desafios. E por fim, as considerações e apontamentos finais do trabalho.

CAPÍTULO I - METODOLOGIA UTILIZADA PARA A PESQUISA

A construção do trabalho começou a partir de leituras em arquivos digitais e impressos pelo tema proposto. Em seguida, a metodologia escolhida para subsidiar toda trajetória foi a pesquisa natureza qualitativa, buscando o aprofundamento da compreensão de um grupo social ou de uma organização sobre o tema. Utilizamos o método de estudo de caso e configurado em caráter exploratório.

Sequencialmente, realizamos a pesquisa considerando o contexto do local onde foi realizada a investigação, os sujeitos participantes e instrumento utilizado para a investigação do trabalho escolhido através de entrevista semiestruturada.

1.1. Caracterizando a pesquisa qualitativa

Para realizar esta investigação, escolhemos fazer a pesquisa de natureza qualitativa, que numa visão mais geral, pode-se afirmar que os resultados apresentam dados ao pesquisador focalizando a questão. Sendo possível que os sujeitos investigados tenham maior participação, além de possibilitar uma compreensão maior da realidade social, do local pesquisado, bem como os sujeitos.

Nas palavras de Richardson (1999, p. 90) a pesquisa qualitativa é:

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

Esclarecemos que o presente estudo se caracterizou como exploratório, pois vamos a campo para procurar com profundidade um tema específico. Nesse sentido, Gil esclarece que as pesquisas exploratórias buscam “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vista na formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (2010 p. 44).

O objetivo das pesquisas de caráter exploratório são desenvolvidos para proporcionar uma visão geral, algo aproximativo, acerca de um determinado fato (GIL, 2010). Nesse sentido, buscamos entender e/ou construir hipóteses para analisar os dados.

Sobre as possibilidades que a pesquisa qualitativa permite, destacamos a partir da visão de Richardson (1994, p. 80) o seguinte:

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Escolhemos a pesquisa qualitativa, para entender com mais profundidade as questões levantadas ao longo do trabalho no que se refere à leitura e a relação de letramento, além de interdisciplinaridade e o currículo.

1.2 Estratégia metodológica

Essa pesquisa também está configurada como um estudo de caso, pois “o estudo se focaliza na investigação de um fenômeno atual no seu próprio contexto” (CARMO E FERREIRA, 1998, p. 235), em outras palavras, iremos fazer uma investigação em um determinado local. Nesse sentido, pode ser usado diversas forma de abordagens, como: técnica de observação, entrevistas, análise documentais e leis, converses coletivas, etc (LAVILLE & DIONNE, 1999).

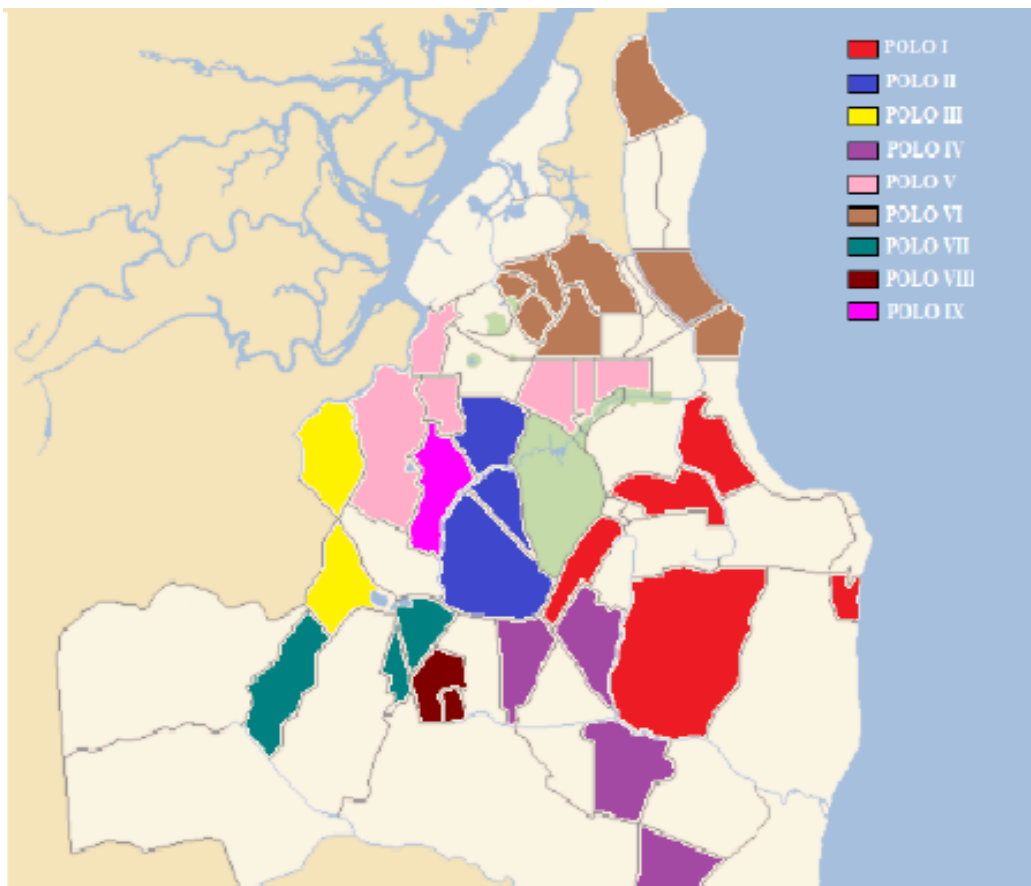
Escolhemos o estudo de caso, porque assim, analisamos o universo em que foi realizada a pesquisa. O estudo de caso nas palavras de Gil (1994 p. 79), permite “que a análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão da generalidade do mesmo ou, pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação posterior, mais sistemática e precisa.”

1.3 Local da pesquisa

O município de João Pessoa – PB, é composto por 92 (noventa e três) escolas, organizadas em 9 polos, de acordo com a secretaria municipal. As informações estão disponíveis no SEDESC – Secretaria de Educação e Cultura Municipal. A escola que realizamos a pesquisa fica localizada no polo I, considerado um local privilegiado, pela proximidade a shopping, praça, supermercado, farmácias e posto de vigilância municipal.

Para entender acerca da organização geográfica a distribuição dos polos da cidade, ilustraremos com a imagem a seguir:

Figura 1: Mapa das escolas de João Pessoa e organização das escolas municipais em polos



Fonte: ROCHA, Nathália Fernandes Egito.

Preferimos criar um nome fictício para a instituição onde fizemos a pesquisa, no qual chamaremos de “Escola Luz do Saber” localizada no bairro do Bancários, João Pessoa – PB. A escola começou a construída na década de 90 e iniciou suas atividades no ano 2000.

De acordo com os dados mais atuais do PPP da escola, que é de 27 (vinte e sete) de abril de 2016, apresenta 602 alunos matriculados, distribuídos em dois turnos, na manhã (do 1º ao 5º ano), tarde (do 6º ao 9º ano). No ensino fundamental I - anos iniciais - tem matriculados atualmente 269 alunos, no 1º ano A e B são 44 alunos, 2º ano são A e B 49 alunos, 3º ano A e B 50 alunos, 4º ano A e B 64 alunos e o 5º ano A e B 62 alunos, totalizando 269 alunos no turno escolhido para fazer a pesquisa.

Escolhemos a escola “Luz do Saber”, a partir da experiência que tivemos no estágio supervisionado enquanto estudante do curso de pedagogia. Na oportunidade realizamos trabalho de observação na escola, especificamente na sala multifuncional, além de outras

atividades, onde realizamos projeto de intervenção. Por sermos “familiarizados” com a escola e conhecer pessoas do ambiente escolar, acreditamos oportuno fazer a investigação deste trabalho no local.

Além dos fatores citados acima, outro fato que nos chamou atenção foi o rendimento escolar visto através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) aborda da seguinte forma o seu propósito:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. (INEP, 2015)

A escola de acordo com os dados do IDEB mostrou ter atingido as metas esperadas, mais que isso superou as metas projetadas. Consideramos isso um dado importante, pois releva que o desempenho da escola consegue ultrapassar o que seria projetado pelo Inep. No quadro a seguir ilustraremos melhor esses dados:

Quadro 1: Dados gerais do IDEB da escola.

ANO	IDEB OBSERVADO	IDEB PROJETADO
2007	6.1	3.4
2009	5.8	3.7
2011	6.3	4.1
2013	5.8	4.4
2015	5.9	4.7

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Para mais informações sobre a amostra da pesquisa que é um possível reflexo do nível de desempenho das notas do IDEB é sobre a formação docente dos educadores da escola. Todos os professores além de possuírem curso de graduação, grande parte dos professores e professoras tem especialização, alguns com títulos de mestre, outros cursando, além de profissionais da equipe de especialista também com mestrado e com doutorado.

Para obter algumas informações sobre a escola foi preciso consultar o PPP da escola, que foi disponibilizado pela especialista (orientadora pedagógica da escola). Tal profissional afirmou o PPP é atualizado anualmente.

1.3.1 A amostragem da pesquisa

Escolhemos como amostragem para a pesquisa 3 (três) profissionais, sendo uma da gestão e duas docentes que trabalham com 1º e 5º ano. Intencionávamos entrevistar uma professora polivalente do 5º ano, mas a mesma não aceitou participar, devido ao tipo de instrumento de pesquisa utilizado. Entretanto, acreditamos como algo positivo ter a visão de uma docente polivalente e outra específica de uma disciplina.

Os critérios de escolha de uma professora 1º ano e outro do 5º ano, foi para analisar a forma que é trabalhado as questões de leitura no 1º ano, onde começa a ser trabalhado de fato a leitura e escrita e do 5º ano, quando o aluno está saindo do fundamental I. Devido a mudança que sofreu a pesquisa conseguimos analisar como são situações de leitura quando é segmentado as disciplina de português no tocante a questão de leitura em sala de aula, onde também investigamos como fica as questões de interdisciplinaridade vista pela docente e como isso acontece.

1.4 Instrumento de pesquisa: a entrevista

Realizamos as entrevistas que de acordo com Laville & Dionne (1999, p.189) a entrevista “[...] possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores”. Os participantes assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido – TCLE e a carta de apresentação para a escola.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas com cuidado, para que fosse possível registrar os depoimentos de forma fiel ao que foi dito nas entrevistas. Na realização dessas entrevistas foi respeitada a disponibilidade dos docentes. As entrevistas foram feitas no horário e local conveniente destinado pela gestora. No primeiro dia, foi feito com a gestora da escola, com a professora do 1º ano e a professora de língua portuguesa do 5º ano.

Devido a um problema técnico ou erro de manuseio no equipamento usado para realizar a pesquisa, foi perdido o áudio da professora do 1º ano, por este motivo foi marcado

para fazer em outro dia a entrevista com a mesma. Fizemos a entrevista na sala de aula, no momento em que os alunos estavam na aula de Educação Física.

Para a investigação, foi feito um roteiro, cujo objetivou-se nortear a entrevista, de modo que a mesma ficasse aberta para outras questões pertinentes à pesquisa. Então, as perguntas norteadoras foram as seguintes:

Quadro 2: Roteiro da pesquisa semiestruturada

O que você entender por leitura?
O que você entender por interdisciplinaridade?
Você considera que seja possível desenvolver uma situação de leitura que promova uma prática interdisciplinar? Justifique

Fonte: questões elaboradas juntamente a orientadora (abril, 2018)

Destacamos utilizamos das vantagens apontadas por Richardson (1999, p. 209), ao realizar esse instrumento de pesquisa, onde ele afirma que contribui para:

- Obter informações do entrevistado, seja de fato que ele conhece, seja de seu comportamento.
- Conhecer a opinião do entrevistado, explorar suas atividades e motivações.
- Avaliar as capacidades do entrevistado, visando à sua orientação ou seleção. Por exemplo: um exame oral.

Além disso, a entrevista semiestruturada de acordo com (GIL, 1994, p. 117), “o entrevistador confere ao entrevistado ampla liberdade para expressar sobre o assunto”. Isso, favorece para que seja obtido mais informações à coleta de dados.

CAPÍTULO II - SITUAÇÃO DA LEITURA

Para algumas pessoas, a forma mais comum quando se pensa sobre leitura imagina que esta começa a partir do momento em que inicia os estudos acerca do letramento na pré escola, ou no primeiro ciclo. Imagina-se inicialmente tratar-se de uma pratica apenas tecnicista de decodificação do texto escrito, pois isso trazemos o pensamento de Alvez, (2008, p. 95) e concordamos quando ele diz o seguinte:

Se fosse ensinar a uma criança a arte da leitura, não começaria com as letras e as sílabas. Simplesmente leria as estórias mais fascinantes que a fariam entrar no mundo encantado da fantasia. Aí então, com inveja dos meus poderes mágicos, ela desejaria que eu lhe ensinasse o segredo que transforma letras e sílabas em estórias. É muito simples. O mundo de cada pessoa é muito pequeno. Os livros são a porta para um mundo grande. Pela leitura vivemos experiências que não foram nossas e então elas passam a ser nossas. Lemos a estória de um grande amor e experimentamos as alegrias e dores de um grande amor. (ALVES, 2008)

Corroboramos com a visão de Freire que afirma que a leitura do mundo precede a palavra, isso nos mostra por meio de sua experiência de quando nos primeiros anos aprendeu a ler em sua própria residência, rodeada de árvores e animais. Aquele mundo era o mundo de suas primeiras leituras, (FREIRE, 2006).

Nessa perspectiva inicia-se caminhos de alternativas para que os sujeitos tenham a capacidade de se tornarem aptos de entender o texto escrito. Soares, (2006, p. 18), diz o seguinte: “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2006, p.18).

Sobre o fato de fazer alguém se tornar leitor, um dos primeiros passos para fazer alguém gostar de ler é que os sujeitos tenham acesso aos diversos tipos de possibilidades de leitura, pois ninguém gosta daquilo que não conhece. Então, a escola deve possuir um acervo de qualidade e diversificado, onde as crianças tenham contato com bons instrumentos de leitura. Este seria um passo inicial para formar um leitor, mas não é o único passo. É preciso também que os educadores leiam e estejam dispostos para compreenderem aquilo que os alunos entendem por leitura. Por isso, concordamos com Freire (1996, p.46), quando diz que:

Há algo ainda de real importância a ser discutido na reflexão sobre a recusa ou ao respeito à leitura de mundo do educando por parte do educador. A

leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo.

Nessa mesma perspectiva Vasconcelos (2006), concorda com a visão freireana quando afirma:

O conhecimento da realidade do aluno é essencial para subsidiar o processo de planejamento numa perspectiva dialética. Devemos ter em conta o aluno real de carne e osso que efetivamente está na sala de aula, que é um ser que tem suas necessidades, interesses, nível de desenvolvimento (psicomotor, sócio-afetivo e cognitivo), quadro de significações, experiências anteriores (história pessoal), sendo bem distinto daquele aluno ideal, dos manuais pedagógicos (marcados pelos valores de classe) ou do sonho de alguns professores. Temos que trabalhar em função daquilo que realmente o aluno é, e não do que gostaríamos que fosse. (VASCONCELOS 2006, p. 107).

O contato com o texto escrito não anula as possibilidades de leitura pré-existentes. A aprendizagem da leitura nos anos iniciais principalmente, acontece anteriormente ao texto propriamente escrito. Como dito anteriormente por Freire (1996, p. 32): “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra” e mais do que isso, ela vai além dele, pois a atividade da leitura se realiza a partir do diálogo entre leitor e objeto lido.

Por outro lado, Solé (2008, p. 22) afirma que leitura “é um processo de interação entre o leitor e o texto”. Assim, a autora diz que para haver de fato leitura é necessário criar intimidade com aquilo que está lendo. Deste modo, é possível entender a mensagem que está sendo transmitida pelo texto escrito.

Outra questão importante, que é intrínseco ao processo de despertar pelo prazer da leitura é que “para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura” (KLEIMAN 2001, p. 15). Nesse sentido, pensar na prática da leitura como algo apaixonante, uma ação voluntária e não ter uma leitura apenas mecânica.

É importante pensarmos sobre as políticas vigentes da educação, no que diz respeito a leitura e as propostas que devem ser adotadas pelos professores. Destacamos o que a Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB diz sobre as atribuições para o ensino fundamental (2017, p. 23):

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

Percebemos então, que o papel da escola, vai muito além de ensino de conteúdo das diversas áreas do conhecimento. Os educadores precisam também oferecerem uma forma de ensino fundamentada na motivação e na vontade de ensinar, sendo importante nesse sentido as atividades dentro e fora da sala de aula que incentivam a participação do aluno. A interdisciplinaridade pode ser a resposta para essa motivação, na medida em que torna o educador sujeito da sua aprendizagem e não apenas um mero espectador em sala de aula, como Santomé (1998, p. 23) afirma:

Poucas vezes ao longo da história foi tão urgente a aposta de uma educação verdadeiramente comprometida com valores e democracia, solidariedade e crítica, se quisermos ajudar cidadãos e cidadãs a enfrentar essas políticas de flexibilidades, descentralização e autonomia propugnada nas esferas trabalhistas. É preciso formar pessoas com capacidade crítica e solidária, se não quisermos deixá-las ainda mais indefesas. (SANTOMÉ, 1998, p. 23)

A escola deve contribuir para as transformações da realidade, ou seja, transmitir para os alunos a necessidade de mudar as perspectivas e a forma de encarar o mundo. Nesse sentido, a escola não devem ser visto como “fins” para a educação, pois a escola deve ser “meio” para se construir uma sociedade mais justa.

2.1 Alfabetização e letramento

Letramento significa ir além das práticas de leitura e escrita, fazer com que o educando use a leitura e a escrita para resolver problemas cotidianos. Nesse sentido, o aluno será capaz de utilizar-se das práticas para facilitar o seu cotidiano e com isso, compreender que o universo da leitura e escrita estão sempre presentes em todas as situações diárias, por isso, se remete à para questões interdisciplinares no processo educacional. Nas palavras de Japiassu (1976, p. 51): “Isso advém, sobretudo, do fato de a interdisciplinaridade ser cada vez

mais chamada a postular um novo tipo de questionamento sobre o saber, sobre o homem e sobre a sociedade”.

A escola através dos professores deve ensinar os alunos a ler e escrever e também ajudar que os alunos compreendam a importância da leitura no cotidiano, ou seja, mostrar a função social dos textos lidos. Os exemplos do letramento é quando através do texto usa o código para escrever. Nas palavras de Soares (2006) letramento:

[...] é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais, ou seja, é o conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2006, p. 72).

De acordo com autora, o sujeito que é alfabetizado sabe ler e escrever apenas, enquanto o letrado é capaz de ir além, consegue atender socialmente acerca da leitura e da escrita, por esse motivo consegue por exemplo, realizar suas próprias histórias, fazendo cartas, escrevendo bilhetes, dentre outros meios sociais da língua. Com isso, são capazes de produzir gêneros textuais, diferente que quem é somente alfabetizada, onde lê os textos “prontos”, o sujeito ocupa um outro lugar socialmente.

Em nosso país ainda enfrentamos, como já salientado, o problema do analfabetismo: há uma massa populacional que ainda apresenta baixos níveis de letramento, não podendo assim participar efetivamente do mundo da escrita. Nos dias atuais, com o grande avanço da tecnologia, além da importância de conhecer o sistema da escrita, é necessário também participar de práticas sociais letradas.

Segundo Soares (2006, p.20), “só recentemente passamos a enfrentar essa nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente”. E, para a autora, é isto que torna um indivíduo letrado.

Ainda pautado em Soares (2006), ela define que letramento como o estado ou condição de quem não só sabe ler, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive conjugando-as com as práticas sociais de interação oral.

O aprendizado da leitura e da escrita, na atualidade, é uma das condições necessárias para o desenvolvimento do ser humano, devendo satisfazer seus desejos e necessidades e, desse modo, possibilitar um maior envolvimento às práticas sociais, podendo se apresentar

sob diversas perspectivas, devendo acontecer de modo dinâmico e criativo. No que diz respeito ao aprendizado Vygotsky salienta que:

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seria impossível de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas especificamente humanas. (VYGOTSKY, 2002, p. 117)

As crianças, por exemplo, já têm conhecimento dos fatos, o ensino vai norteá-las levando-as a desenvolver as capacidades a partir do momento que se inicia a vida escolar. O processo de construção da escrita exige que a criança possua um espaço que favoreça um ambiente alfabetizador, onde ela possa manipular verificar e construir a sua escrita.

2.2 Conversas sobre leitura

Em relação a situação da leitura no Brasil, apesar de existir políticas de incentivo como por exemplo o Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL instituído pelos ministérios de educação e da cultura, firmado pela presidente Dilma Rousseff em 2011, acreditamos que ainda é preciso repensar as práticas utilizadas para formar leitores. Muitos estudiosos da área, entre eles (as), Soares (2006), Kleiman (2000), Freire (2006), dentre outros vem esclarecendo e trazendo contribuições, apresentando propostas que apontam caminhos para melhorar as práticas de leitura.

O golpe militar de 1964 ocasiona certa ruptura na alfabetização e no trabalho que vinha sendo desenvolvido, justamente por sua ação conscientizadora. Ao falar de esperança Freire afirma como quem diz que algo é necessário, a luta por ideais que ainda estão em pauta (FREIRE, 2006, p. 39).

Um outro ponto que me parece interessante sublinhar, característico de uma visão crítica de educação, partindo da alfabetização, é o da necessidade que temos, educadoras e educadores, de viver, na prática, o reconhecimento óbvio de que nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo e com outros (FREIRE, p. 37)

Pode ser que a primeira impressão do leitor ao debruçar o olhar sobre essa temática, já esteja familiarizado por demais com o tema e rotulado por mais um escrito envolvendo a leitura. Impressão essa, poderá causar questionamentos sobre o porquê de mais uma

investigação acerca da leitura dentro do espaço escolar. Haja vista que dentro do processo educativo, inúmeros trabalhos e produções tem sido elaboradas tendo como pauta a leitura em questão, como descreve Maia (2007, p. 15)

Desde o final da década de 1970, o tema leitura tem sido objeto de reflexões em livros e revistas especializadas, em seminários e congresso, de modo que, no contexto da educação brasileira, se convencionou chamar o problema de “a crise da leitura”.

Mas diante de tantas discussões, propostas e análises sobre a temática e as pesquisas nos revelam dados insatisfatórios ao que se refere o hábito de ler entre a população brasileira há um pouco mais de leitores no Brasil. Se em 2011 eles representavam 50% da população, em 2015 eles são 56%, mas ainda é pouco. O índice de leitura, apesar de ligeira melhora, indica que o brasileiro lê apenas 4,96 livros por ano – desses, 0,94 são indicados pela escola e 2,88 lidos por vontade própria. Do total de livros lidos, 2,43 foram terminados e 2,53 lidos em partes. A média anterior era de 4 livros lidos por ano. Os dados foram apresentados integram a quarta edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil.

A pesquisa que é realizada pelo Ibope por encomenda do Instituto Pró-Livro³, entidade mantida pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros), a pesquisa ouviu 5.012 pessoas, alfabetizadas ou não, mesma amostra da pesquisa passada. Isso representa, segundo o Ibope, 93% da população brasileira.

Para a pesquisa, é leitor quem leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses. Já o não leitor é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses.

Diante desses fatos, não tem como não se preocupar com essa realidade, suscitando a necessidade de olhar sobre os seguintes aspectos: sobre o aluno e a leitura em sala de aula, bem como sobre o papel dos professores diante dessa realidade.

Primeiramente buscar-se compreender como se dá o início do processo da leitura e em que espaço começa e se faz presente, para que a partir daí, pontuar as ideias e questionamentos a esse respeito. Diante dessa questão o Freire (1921, p. 20) descreve:

³ No site do Instituto é possível obter mais informações sobre a pesquisa e a forma que é realizada, além das atualizações: <http://prolivro.org.br/home/>

[...] currículo no sentido mais fundamental, é um campo de batalha sobre cujas formas de conhecimento a história, as visões, a linguagem, a cultura e a autoridade predominam como um objeto legítimo de aprendizagem e análise. Finalmente, o currículo é uma outra instância de uma política cultural cuja as práticas significativas contêm não só a lógica da legitimação e da dominação, mas também a possibilidade de formas transformadoras e empowering de pedagogia. (FREIRE, 1921, p. 20)

Devido a tamanha importância em que dado a essa antecipação germinadora em que o ato de ler inicia o processo de construção de suas bases, para que a partir dessa realidade inicial, próprio da leitura, ou seja; o mundo, o espaço, o meio em que o sujeito se apresenta e se faz presente, nos atentarmos aos devidos cuidados que requer todo processo germinador.

Lajolo (2001, p.7) aponta para essa mesma vertente, ao descrever o seguinte: “Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, nas chamada escola da vida”.

Já, Cagliari (2000, p.150) reconhece a importância da chamada escola da vida, mas é enfático quando descreve sobre a grande importância que a leitura institucionalizada exerce na formação do indivíduo.

Há um dito popular que diz que a leitura é o alimento da alma. Nada mais verdadeiro. As pessoas que não leem são pessoas vazias ou subnutridas de conhecimento. É claro que a experiência da vida não se reduz à leitura. A vida como tal é a grande mestra. Algumas pessoas analfabetas conseguem, às vezes, se sair bem economicamente, mas nem por isso deixam de ser pessoas vazias. Tem a riqueza externa, sabem se virar na sociedade, mas são pobres culturalmente, porque só a experiência da vida, por mais rica que possa ser, não é suficiente para fornecer uma cultura sólida e geral. (CAGLIARI 2000, p.150)

Interessante trazer para luz do entendimento o posicionamento de leitura que tanto Freire como Lajolo idealizam, ressaltando a influência e importância em que o meio social exerce na formação do sujeito leitor, porém é de suma importância fazer referência as ideias descritas por Cagliari, que a leitura proporciona a alma e ao mesmo tempo o vazio provocado por sua falta, na sequência aponta para o espaço escolar a responsabilidade na continuidade do processo na formação do leitor como afirma Maia (2007, p. 18)):

Embora haja uma certa unanimidade acerca do papel da família nos contatos iniciais da criança com a literatura, cabe aos Ensino

Fundamental a ênfase e a continuidade do processo de formação de leitores; e, finalmente, ao Ensino Médio, o fornecimento de instrumentos para que o jovem exerça plenamente a leitura crítica propriamente dita. (MAIA, 2017, p. 18)

Entendemos o tamanho da responsabilidade que a instituição escolar deverá desempenhar no prosseguimento do processo da formação de leitores, porém nas entrelinhas, visualiza uma instauração de um quarteto no qual envolve a família, escola, professor e alunos, objetivando a formação de sujeitos leitores, que possa desempenhar o seu papel de cidadãos críticos permeados de uma consciência política, cultural e social portadora de uma transformação que lute pelo bem comum.

O posicionamento de Maia (2007) evidencia que é a escola a maior responsável em se trabalhar no indivíduo a concepção de leitor, com isso não está isentando as outras partes dessa responsabilidade, mas dar-se a entende que o papel da escola se fundamenta nessa proposta, ou seja, dar prosseguimento a formação de leitores iniciada no meio familiar e social que a criança habita. Mas que em ambas há uma dependência ou seja a leitura de mundo com a leitura da palavras não se configuram situações isolados, em variados momentos se entrelaçam, se misturam, e se doam.

2. 3 Leitura e escrita no processo ensino/aprendizagem

A prática da leitura não se restringe a uma atividade mecânica ou a uma mera decodificação de letras e palavras. Tal equívoco dificulta o processo de compreensão do leitor, subestimando sua capacidade de decifrar o que leu, de conhecer os elementos implícitos no texto, de associar os conhecimentos prévios aos adquiridos e conseqüentemente, selecionar as informações de que necessita para a sua vida. Diante disso, Solé afirma:

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, idéias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apóia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidências ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 23)

No sentido de desfazer o equívoco de que ler é apenas decodificar letras e palavras, se faz necessário uma reelaboração de pensamento a esse respeito. Ler vai além de que decifrar o

que está escrito é preciso utilizar estratégias para construção de um significado ou para que sejam absorvidos do texto apenas os aspectos relevantes.

Isso acontece quando o professor procura investigar o conhecimento do aluno antes do processo de leitura, quando permite que o mesmo compreenda o que está subtendido no texto ou ainda quando são construídas hipóteses a partir das informações obtidas. Nesse sentido, Lück (1997, p. 83), afirma que:

A educação tem por finalidade contribuir para a formação do homem pleno, inteiro, uno, que alcance níveis cada vez mais competentes de integração das dimensões básicas – o eu no mundo – afim que seja capaz de resolver-se, resolvendo os problemas globais complexos que a vida lhe apresenta, e que seja capaz também de, produzindo conhecimentos, contribuir para a renovação da sociedade e a resolução dos problemas com que os diversos grupos sociais se defrontam. (LÜCK, 1997, p. 83)

Diante de tal afirmação percebemos que a prática da leitura engloba o indivíduo no processo de construção da sociedade, tronando-se por meio de sua aquisição, capaz de criticar e transformar a realidade em que vive. É importante observar que:

Atualmente, na escola e ao longo da etapa do ensino fundamental, dedicam-se várias horas por semana à linguagem, em que se situa uma parte importante do trabalho de leitura (em geral, costuma-se prever um horário na biblioteca nas escolas, tanto na sala de aula como nos aposentos destinados a este objetivo). Além disso, a linguagem oral e escrita encontram-se presentes nas diferentes atividades própria das áreas que constituem o currículo escolar. Assim, para muitos professores, a linguagem é trabalhada continuamente. (SOLÉ, 1998, p. 34)

Sendo assim, o ato de escrever está intimamente ligado à leitura. Nesse caso, entendemos que para se obter maior habilidade de redigir, é indispensável que o indivíduo tenha proximidade com a leitura, pois a partir dessa prática, ele estará apto a redigir textos de forma clara e coerente, com elementos fornecidos de outros textos. Na concepção de Freire, (2006, p. 26):

A regência verbal, a sintaxe de concordância, o problema da crase, o sinclitismo pronominal, nada disso era reduzido por mim a tablets de conhecimento que devessem ser engolidos pelos estudantes. Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos, ora de autores que estudávamos, ora deles próprios, como objetos a serem desvelados e não algo parado, cujo perfil eu descrevesse. Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. (FREIRE, 2006 p. 26)

Como já foi mencionado, a escrita é fator relevante no processo de desenvolvimento da leitura como forma de obter conhecimentos, os quais são associados ao que já é conhecido, transformando o ser individual em um ser sociável e fornecendo a solução para as possíveis indagações no campo pessoal e intelectual.

Enfim, a leitura e a escrita funcionam como aquisição de saberes, transporta o ser humano para o mundo da fantasia além de ajudá-lo a relacionar-se de forma interativa com os seus semelhantes. Sendo assim, nos remete ao que iremos abordar no próximo capítulo, onde falaremos sobre interdisciplinaridade.

CAPÍTULO III - INTERDISCIPLINARIDADE: CONCEITOS E REFLEXÕES

Buscamos apontar ao longo do capítulo anterior que a leitura entendida neste trabalho pvai além dos processos de decodificação. Dentre os conceitos apresentados, destacamos que a leitura é uma prática social, pois remete a outros textos e a possibilidades de leituras diversas (KLEIMAN, 1993). Essa ideia fortalece a necessidade de que o processo de leitura se fundamente na perspectiva da interação, isto é, das relações com e entre outros saberes (KLEIMAN, 2002). Por outro lado, entendemos que a fragmentação curricular e a concepção limitada e não interativa da leitura podem ser prejuízos para uma prática efetivamente interdisciplinar em que a leitura seja eixo. Portanto, é sobre essa questão que abordaremos a seguir.

É notório que a leitura precede todas as matérias trabalhadas no processo de formação escolar necessita que a leitura esteja presente, pois conduzir as práticas adotadas nas atividades em sala de aula fazendo que a ação interdisciplinar considere que ler envolva uma multiplicidade de disciplinas e perspectivas críticas. Nesse sentido:

A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor. Talvez pudéssemos dizer que na leitura ocorre um processo de aprendizagem não-intencional, mesmo quando os objetivos do leitor possuem outras características, como no caso de ler por prazer (SOLÉ, 1998, p. 46)

Decorrentes do esforço em responder às questões emergentes da educação, no âmbito da produção e difusão dos conhecimentos científicos, além dos processos educacionais em geral e pela busca por um entendimento sistêmico o da manifestação dos fenômenos sobre a educação, que de acordo com Fazenda (2008, p. 21):

A inquietação dos pesquisadores que se dedicam à interdisciplinaridade converge desde o início da década de 1960 e amplia-se cada vez mais na compreensão dos paradoxos advindos da necessidade da busca de sentidos existenciais e ou intelectuais (Pineau, 2007). Essa busca de sentido exige respeito a critérios de funcionalidade necessários sem os quais quebramos os princípios básicos de humanidade no seu mais amplo significado. (FAZENDA, 2008 p. 21)

Esses movimentos interdisciplinares acontecem devido a essa abertura e essa expansão de fronteiras. Segundo a autora, a flexibilização das fronteiras externas faz surgir a inter-

relação, a reciprocidade e a parceria, que se tornam possíveis pelas novas ações entre as pessoas.

A interdisciplinaridade escolar, para Fazenda (1994), é uma atitude tomada pelo profissional de ensino, na tentativa de buscar alternativas para conhecer mais além de sua área. Essa busca leva-o a romper com as barreiras entre as disciplinas por meio do diálogo constante entre os professores, com a criação de projetos coletivos em que todos possam trabalhar integrando teorias, métodos e práticas. Significa a substituição de uma concepção fragmentária e individualista do ser humano, para uma visão do ser humano em constante processo de transformação, que necessita da integração social para se desenvolver.

Sobre os níveis e interdisciplinaridade e algumas classificações “a mais conhecida e divulgada seja a distinção realizada por Erich Jantsch no Seminário da OCDE⁴ de 1979, entre: Multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, disciplinaridade cruzada, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.” (SANTOMÉ, 1998 p. 70).

A interdisciplinaridade remete reflexão, não é um trabalho pragmático de misturar as disciplinas para ver o que acontece. Exige planejamento para elaborar uma atividade diferenciada, um entendimento, exige autoria, criatividade, manuseio, pensamento, pois não é algo que vem pronto. Além disso, “o espírito interdisciplinar não exige que sejamos competentes em vários campos do saber, mas que nos interessemos, de fato, pelo que fazem nossos vizinhos em outras disciplinas.” (JAPIASSU, 1976 p. 138)

Trabalhar com a interdisciplinaridade garante maior interação entre os educandos e os educadores, sem falar na experiência e no convívio grupal. Partindo deste princípio é importante, ainda, repensar essa metodologia como uma forma de promover a união escolar em torno do objetivo comum de formação de indivíduos sociais. Neste aspecto a função da interdisciplinaridade é apresentar aos educandos possibilidades diferentes de olhar um mesmo fato. De acordo com Lück (1997, p. 60):

O objetivo da interdisciplinaridade é, portanto, o de promover a superação da visão restrita de mundo e da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor

⁴ “A Organização para a Cooperação Econômica Européia (OECE) foi criada em 1948 para executar o Plano Marshall, financiado pelos Estados Unidos, para a reconstrução de um continente devastado pela guerra. Ao fazer governos individuais reconhecerem a interdependência de suas economias, abriu caminho para uma nova era de cooperação que mudaria a face da Europa. Encorajados por seu sucesso e pela perspectiva de levar adiante seu trabalho em um cenário global, o Canadá e os EUA se uniram aos membros da OECE na assinatura da nova Convenção da OCDE em 14 de dezembro de 1960. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) nasceu oficialmente em 30 de setembro de 1961, quando a Convenção entrou em vigor.” Disponível em: <http://www.oecd.org/about/history/>

compreensão da realidade e do homem como o ser determinante e determinado (LÜCK, 1997, p. 60)

A interdisciplinaridade permite o enfoque mais amplo do conhecimento. Além de favorecer as relações interpessoais e possibilitar a troca em diversas abordagens, permitindo a criação de novas formas de pensar o mundo, através da ligação dos conteúdos estudados pelos alunos com cotidiano dos mesmos. Em contrapartida, há necessidade imediata de maior integração entre indivíduo/indivíduo, além de reformulação curricular da universidade na formação de novos professores com caráter interdisciplinar.

3.1. Interdisciplinaridade e cotidiano: possibilidades e desafios

Os docentes de Ensino Fundamental II ou Ensino Médio, talvez, encontrem mais dificuldades para desenvolver práticas interdisciplinares em função de terem sido formados dentro de uma visão fragmentada do conhecimento. Como afirma Japiassu (1976, p. 98):

A maioria das universidades inspira-se num modelo de repartição do saber que cria estabelecimentos de ensino cuja estrutura e cujo funcionamento estão calcados ou centrados sobre um desmembramento e sobre um agrupamento de disciplinas específicas, bem como sobre a formação profissional. Ou, então, permanecem as universidades centradas sobre uma formação geral. O que predomina, no entanto, são instituições universitárias que se repartem em compartimentos isolados uns dos outros, onde os diversos domínios do ensino encontram-se estritamente separados, levando especialistas das ciências humanas, por exemplo, a permanecerem distantes uns dos outros e a alimentarem as *ignorâncias reciprocas*. (JAPIASSU, 1976, p. 98)

O enfoque meramente disciplinar contribui também para que ocorra essa visão compartimentalizada, pois aprofunda os aspectos particulares em razão de discussões gerais. As propostas ou projetos que pretendem ser de natureza interdisciplinar, quando implementados em situações de ensino, ficam muitas vezes no plano multidisciplinar. Sobre isso, Japiassu (1976) esclarece:

Quando nos situamos no nível simples de multidisciplinar, a solução de um problema só exige informações tomadas de empréstimo a duas ou mais

especialidades ou setores de conhecimento, sem que as disciplinas levadas a contribuir por aquela que as utiliza sejam modificadas ou enriquecidas. (JAPIASSU, 1976, p. 72-73)

Tomando como referência Japiassu (1976), percebemos que a interdisciplinaridade é um trabalho comum, onde considera a interação das disciplinas científicas, dos conceitos básicos, das metodologias, e também dos dados, tendo como base a organização do ensino. Com isso, consegue redimensionar a epistemologia das disciplinas, e é possível reformular as estruturas pedagógicas que vemos no ensino, onde possibilita que as diferentes disciplinas se interajam em um processo de intensiva reflexão.

Na origem, tanto a interdisciplinaridade, como a disciplinaridade podem ser de natureza científica ou, por sua aplicabilidade na prática escolar, pedagógica. Para entender melhor, sobre o conceito de disciplinaridade, Japiassu (1976, p. 72), afirma o seguinte:

Disciplinaridade significa a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos de ensino, da formação dos métodos, e das matérias; esta exploração consiste em fazer surgir novos conhecimentos que se submetem aos antigos (JAPIASSU, 1976 p. 72)

Analisando tais aspectos, entendemos que o autor destaca os saberes científicos e críticos a partir de uma concepção teórica e os saberes-saber fazer pedagógico, dependem da formação do professor para uma prática interdisciplinar.

Com o capitalismo e o modelo econômico em que o conhecimento é separado, surgiu o que é denominado de disciplinaridade do conhecimento, em virtude na necessidade que ter especialistas sobre os problemas enfrentados na indústria. Sobre tal questão Santomé (1998, p. 60) nos esclarece que “a entrada com na era da industrialização e o fortalecimento do capitalismo foram realizados juntos como fortes tendências à fragmentação do trabalho e, portanto, também no trabalho intelectual e científico.”

Pode-se inferir desse pensamento, que é preciso desenvolver competências disciplinares para exercer práticas de interdisciplinaridade. Assim, é preciso instrumentalizar o professor através de vivências práticas, no sentido de que ele possa contemplar diferentes dimensões consideradas estratégicas para o saber fazer interdisciplinar.

3.2. Currículo e interdisciplinaridade: ambiguidade e realidades

Diversos estudiosos do campo do currículo afirmam que o currículo não é um elemento neutro (APPLE, 2006; SILVA, 2011; SACRISTÁN, 1998). Logo, a escolha e organização dos conhecimentos também não são. Nesse sentido, essa seleção remete a uma intencionalidade, um planejamento. Então um professor quando elabora uma aula, elabora através de uma percepção ideológica/filosófica, sobre um entendimento cultural do que é o conhecimento. Por isso

No fundo das teorias do currículo, está, pois uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que o currículo dessa “corrida” que é currículo acabamos por nos tornar o que somos. (SILVA, 2011 p. 15)

Quando Silva diz que currículo é identidade, porque quando se organiza um plano de curso, a intensão é formar um pensamento no aluno, formar um tipo de compreensão, formar um tipo de identidade, que o aluno seja crítico, militante, ou o aluno conservador, dependendo da intencionalidade que o professor quer transmitir, ou seja, cria-se uma identidade no aluno a partir disso.

Entendemos desta maneira que para alcançar uma prática pedagógica crítica e dialógica, pressupõem-se professores imbuídos de um espírito crítico, aberto para a cooperação, o intercâmbio entre as diferentes disciplinas, o constante questionamento ao saber arbitrário e desvinculado da realidade. Por outro lado, exige a prática de pesquisa, a troca e sistematização de ideias, a construção do conhecimento, em um processo de investigação e busca permanente.

O currículo é ideologia, é cultura, produção cultural, é corporificação do interesse de uma sociedade. É a organização da estrutura de toda a escola, por esta razão, recorremos a Sacristán (2000) quando ele diz:

[...] O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias. [...] É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O

currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há que comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. (SACRISTÁN, 2000, p.15-16).

Assim, a interdisciplinaridade, no campo pedagógico, diz respeito a uma abordagem, a um só tempo, epistemológica e metodológica—é um modo de compreender o processo do conhecimento, bem como de trabalhar de modo integrado os conhecimentos disciplinares.

Torna-se indispensável por parte dos educadores, dos educandos e da comunidade o compromisso com um olhar crítico sobre as visões de mundo, de sociedade, de conhecimento que está sendo posto nas propostas curriculares nacionais. Resignificar o currículo escolar com a comunidade que vivem e moram, de maneira que eles sejam capazes de construir um modelo de currículo próprio para as escolas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, sobre a abordagem acerca das questões do currículo integrado, onde o documento evidencia a maneira como o mesmo deve ser organizado da seguinte forma, segundo o documento:

Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes âmbitos. (BRASIL, 2013, 27-28)

Do ponto de vista metodológico, pretende-se sistematizar elementos simbólicos e representativos, concreto e racionais que se constituem como objetos de orientação ao exercício da prática pedagógica do professor sob a ótica da interdisciplinaridade. “O contexto curricular, como o contexto histórico, não é singular mas plural. Não existe um currículo interdisciplinar único, um paradigma para a prática único e uma teoria única.” (FAZENDA, 1998 p.115)

Não é possível desenvolver um currículo interdisciplinar se não tiver a concepção de um currículo que integraliza, um currículo plural, que é aberto, que leve em consideração a

relação entre as disciplinas, que escola entenda que as práticas presentes na escola que tenha um determinada visão de mundo que possibilite essa relação.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esse trabalho teve como propósito investigar a partir das vozes docentes e da gestão escolar os sentidos atribuídos à leitura e também analisar de que forma essas práticas podem fortalecer uma ação pedagógica interdisciplinar. Como já afirmamos, realizamos essa pesquisa na escola, onde nomearemos o sujeitos da pesquisa de P1 e P2, sendo que a gestora da escola de G1.

Esse capítulo está organizado a partir da análise de conteúdo de acordo com a compreensão de Bardin (1997), onde apresenta a análise de conteúdos a forma da seguinte forma:

A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. As categorias tem como primeiro objectivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. (BARDIN, 1997, p. 119)

Fizemos a análise de toda a investigação de acordo com os dados coletados a partir das entrevistas realizadas na escola. Foi feita a sistematização da visão tanto da gestão escolar, como das professoras entrevistadas o que elas entendem por leitura para posteriormente analisarmos o quê as entrevistadas e o compreendem acerca da interdisciplinaridade e como enxergam as situações de leitura como uma possibilidade para a prática interdisciplinar.

Além da entrevista foi feito a minha análise enquanto pesquisadora acerca das impressões sobre alguns desafios que observei implicitamente nas entrevistas. Destaco as seguintes questões:

- a) A compreensão de leitura como uma possibilidade apenas de alfabetização ou letramento, sendo a leitura prazerosa associada à literatura;
- b) A definição limitada do que é interdisciplinaridade, mesmo quando esta acontece nos discursos;
- c) O entendimento de leitura e interdisciplinaridade relacionado à projetos específicos da escola, no que diz respeito ao desempenho da leitura e/ou exercício à prática interdisciplinar;

4.1 Compreensão sobre leitura

Compreendemos que a leitura é algo que deve acontecer na escola de forma prazerosa, pautadas no interesse do aluno de acordo com as realidades apresentadas de cada sujeito. Por esse motivo retornamos ao pensamento freireano

Como educador preciso de ir "lendo" cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. (FREIRE, 1996, p. 32)

Nesse sentido, partimos para investigação e entender como a gestora da escola compreende por leitura. Ela é pedagoga, com especialização em orientação educacional, com formação desde o ano de 1978, na época cursou a primeira turma de especialização em orientação educacional e está a serviço da educação básica há 40 anos. Ao questionarmos sobre a concepção que ela constrói sobre leitura, obtivemos a seguinte resposta:

Bem, a leitura tem uma dimensão bem ampla né? Tem aquela que você faz por uma necessidade e tem aquela que você faz por um prazer ou por uma busca de maiores conhecimentos. A leitura prazerosa é aquela leitura que você não faz pela obrigação então você busca por determinados livros que lhe dão prazer por que lhe engrandecem a sua alma e acrescenta enquanto pessoa e tem aquelas que a gente lê, porque tem que se fundamentar, que são aquelas feitas pelo âmbito da questão profissional. (G1)

É inquietante a afirmação feita sobre leitura acerca dos fundamentos científicos e os textos teóricos, configurados como algo que não dão prazer ao leitor. Por outro lado, indagamos, o que seria a leitura que engrandece a alma na visão de G1? Sobre tal inquietação Solé (1998, p. 97) é enfática ao afirmar:

Em geral, a leitura por prazer associa-se à leitura de literatura. É natural que isso aconteça, pois os textos literários, cada um com seu nível e no nível adequado dos alunos, poderão “enganchá-los” com maior probabilidade. Entretanto, também é muito frequente que a leitura de texto literário seja associada ao trabalho sobre esses textos – questionários e comentários do texto, análises da prosa etc. – que, por outro lado, é totalmente necessário. Por isso seria útil distinguir entre ler literatura só para ler literatura – e aqui tem sentido, por determinadas tarefas que, se abordadas adequadamente, não

só não interferirão no primeiro objetivo, como também ajudarão a elaborar critérios pessoais que permitam aprofundá-lo.

Ainda recorrendo a Solé, sobre a leitura realizada com o propósito em aprender algo e/ou de aquisição de determinado conhecimento como G1 aponta, a autora sobre esse tipo de leitura diz o seguinte:

Embora, naturalmente, sempre aprendamos com a leitura que realizamos para conseguir outros propósitos, como acabei de enunciar, vamos tratar do objeto “ler para aprender” quando a finalidade consiste de forma explícita em ampliar os conhecimentos de que dispomos a partir da leitura de determinado texto. Este texto pode ter sido indicado por outros, como geralmente acontece na escola e na Universidade, ou também pode ser fruto de uma decisão pessoal, isto é, lemos para aprender um texto selecionado depois de ler para obter uma informação geral sobre vários textos (SOLÉ, 1998, p. 95)

Percebemos que G1 poderia ter mais percepção acerca da amplitude da leitura, pois ao fazer a distinção da leitura demonstra fragilidade acerca da “teia” de conhecimento que “é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto” (MORIN, 2003, p. 89). Nesse sentido, G1 fazer essa distinção supomos que a leitura prazerosa é aquela de literatura na visão da gestora.

Ao entrevistarmos as professoras acerca da leitura percebemos que ambas as professoras tem a mesma visão. Tanto P1, do 1º ano, que é pedagoga e tem 25 anos de carreira docente e a educadora P2 do 5º ano que tem formação é letras/português e mestre em ensino e linguística, enxergam que a leitura é mais que decodificação das palavras, ao afirmar:

Leitura é a capacidade que a criança, nós temos de interpretar o mundo, só se lê quando você interpreta o que você tá lendo, não é decodificar as palavras, mas ter a compreensão do que se tá escrito. (Docente P1)

A professora P2, também diz o seguinte em sua compreensão sobre leitura:

A leitura tem vários aspectos, depende do objetivo da leitura. A gente lê com vários objetivos, é nesse sentido? Por exemplo: a gente lê para obter uma informação, a gente lê para rever determinado conteúdo, por que a leitura ela tem que ir além da mera decodificação, a gente o código, mas a gente tem que passar do nível da compreensão para chegar no nível da interpretação que é totalmente diferente. A gente lê muitas vezes, o aluno

compreende, mas não chega ainda no nível da interpretação que quando ele faz inferências, quando ele faz deduções, quando ele traz conhecimento de outros textos pra aquele texto que ele está lendo, então leitura pra mim não é só decodificar, não é só ter o conhecimento do código, a leitura tem que ir além, que quando a gente lê ativa conhecimentos prévios, né? A gente interage com o texto, concordando ou discordando do texto. Eu entendo dessa maneira, o processo de leitura.

Ao fazer tal afirmação, P2 demonstra que entende também sobre os conhecimentos prévios que suscitando a ideia de interdisciplinaridade, pois se essa leitura remete a conhecer o que já foi explorado em outro momento e o professor consegue fazer propositalmente essa prática de leitura é configurada como uma situação interdisciplinar.

[...] é preciso levar sempre em consideração as peculiaridades cognitivas dos que aprendem; conhecer a partir dos seus conceitos espontâneos e implícitos para gerar as adequadas contradições ou conflitos cognitivos capazes de obrigar cada estudante a substituir ou reconstruir suas ideias para enfrentar novos desafios que os envolvem. (SANTOMÉ, 1998 p. 43)

Adiante ao perguntarmos sobre a relação acerca da perspectiva predominante abordada em nosso trabalho, que é a partir de Freire, ao perguntarmos para G1 sobre o entendimento acerca da leitura de mundo que os alunos trazem ao chegar na escola, tivemos a seguinte resposta:

“É, a leitura do texto na verdade ela vem sob o ponto de vista de escola é a questão do letramento. É preciso fazer essa leitura pra que você tenha conhecimento do vernáculo, para que você venha saber como escrever, que a leitura precede muito isso, quem muito lê faz a parte ortográfica melhor. Então tem esse aspecto que é o trabalho da escola que é o conteúdo que a gente chama escolarização do conhecimento que é a sistematização da leitura, agora a leitura enquanto adulta como eu conceituo é aquela que você faz pelo prazer de ler, de estar inclusive viajando e conhecendo novos mundos, novas ideias, então eu coloco sempre sob esse aspecto o prazer de fazer, que você busca, que você está ali porque quer, você não é obrigado.” (G1)

Na visão da gestora a leitura do texto pra ela está relacionado à letramento, como algo para aperfeiçoar a ortografia. Segundo ela, é na fase adulta que se desenvolve o prazer de ler, demonstra que a escola não desenvolve essa prática prazerosa no aluno. Nesse sentido, não há possibilidade de ser mesmo, pois este é feito apenas uma sistematização do conhecimento. Então é aluno lê por que precisa melhorar a ortografia, por que precisa aprender determinado conceito, mas a prática de leitura pra G1 não é uma leitura de mundo. Em outras palavras, não

enxerga a leitura como forma de conhecer a realidade, ou como algo para desenvolver pensamento crítico enquanto sujeito no mundo. O aluno lê porque está no processo de letramento. Este pensamento de G1 é corroborado a partir da visão de Cagliare ao afirmar:

A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É mais importante saber ler do que saber escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura. Se um aluno não sair muito bem nas outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa. Se, porém, outro aluno tiver notas excelentes em tudo, mas não se tornar um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa e ele terá menos chance no futuro do que aquele que se tornou um bom leitor. (CAGLIARI, 2000, p. 148)

O mais importante que escola pode fornecer ao aluno é que ele aprenda a ler e ainda ressalta dizendo que, completa dizendo que “a leitura é uma herança maior do que qualquer diploma” Cagliare (2000 loc. cit.), mas não acreditamos que o papel seja somente esse. Em contrapartida a isso, concordamos com P2 quando afirma:

[...] existem uma concepção errônea no meu entender, de que lê só é lê o texto da linguagem verbal. [...] A gente é capaz de lê até uma expressão facial de uma pessoa. A gente faz uma leitura de acordo com nosso conhecimento de mundo, não é? A gente lê não só o código verbal, mas também o não verbal; inclusive a gente vai fazer um trabalho com artes visuais que é leitura. Os alunos cada um de uma maneira subjetiva vão interpretar de acordo com seu conhecimento de mundo, com seus valores, com suas crenças. (P2)

Diante do exposto, percebemos a importância que tem a leitura no processo ensino aprendizagem dos educandos, bem como o tamanho da responsabilidade da escola na sua formação social, política, econômica e cultural. Freire nos fala sobre o respeito aos alunos, sobre o dom do exercício docente, mesmo com o pouco reconhecimento, como ele coloca

O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. (FREIRE, 1996, p. 53)

Quando avançamos sobre a questão do letramento P1, foi a que expressou com maior clareza o entendimento sobre o assunto. Ela afirma a partir da sua prática docente que:

A gente trabalha também letramento a partir do momento que estamos trabalhando com texto que são de circulação, os textos que eles fazem. Por ex: eles fazem convites, trabalham como preencher um envelope de uma carta, trabalham o poema, então o letramento está junto com a alfabetização, né? Não se alfabetiza sem letrar, não se letra sem alfabetizar (Docente P1)

Nesse sentido, a alfabetização e letramento dois são processos distintos, embora possam e devam caminhar simultaneamente. Além de exemplificar como trabalha com alunos sobre o que foi mencionado acima. Não se pode dissociar Alfabetização e Letramento, pois uma complementa a outra. Segundo Soares (2006, p. 47):

Assim, teríamos de alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 2006, p. 47)

Segundo a autora o ideal seria alfabetizar letrando, daí a importância da não dissociação de ambas. Como um exemplo claro que compreende acerca das questões da leitura dos alunos, ainda diz de forma categórica a sua concepção:

Temos que desmistificar que esse negócio de dizer que no 1º ano a criança não sai lendo, ela sai sim, o 1º ano a criança tem que sair alfabetizada. Tem que sair no nível alfabético de escrita. O que acontece, uma ou outra que não atinge, mas aí é por que problemas, por exemplo: de dificuldade de aprendizagem, problemas mentais, ou alguma coisa assim, mas a criança “normal” ela sai lendo tranquilamente do 1º ano. (Docente P1)

A professora mostra que é possível que a criança saia alfabetizada do 1º ano, demonstrando acreditar no trabalho que desenvolve com seus alunos. Salientamos que durante a entrevista realizada, a docente afirmou que seus alunos dentro da faixa de idade estão dentro do esperado em relação a leitura. Sobre essa afirmação pois é preciso “a superação dos mitos explicativos, que colocam no aluno ou nas famílias as causas para o insucesso escolar (MOLL, 2009, p. 127. Sobre as dificuldades de aprendizagem colocada pela professora, para que seja possível identificar as razões pelo qual a criança possivelmente não saia alfabetizada

É de extrema relevância detectamos, através do diagnóstico, o momento da vida da criança em que se iniciam os problemas de aprendizagem. Do ponto de vista da intervenção, faz muita diferença constatarmos que as dificuldades de aprendizagem se iniciam com o ingresso na escola, pois pode ser um forte indício de que a problemática tinha como causa fatores intraescolares (BOSSA, 2000, p. 101).

Partindo com mais profundidade quando nos deparamos com a gramática e a literatura na nossa pesquisa. Morin diz que “literatura, poesia e cinema devem ser considerados não apenas, nem principalmente, objetos de análises gramaticais, sintáticas ou semióticas, mas também *escolas de vida, em seus múltiplos sentidos*” (MORIN 2003 p. 48). Corroborando com o autor, P2 afirma:

[...] eu não gosto de trabalhar a gramática pela gramática, ou também o texto com pretexto para gramática. Eu acho que o poema tem que ser trabalhado na sua plenitude de subjetividade, de ritmo, de musicalidade e não deve ser confundido com pegar um poema, que é um texto literário, que é arte e trabalhar aspectos gramaticais dentro desse texto. Você mata, você a acaba com a arte, com a expressão artística, né? Com os textos ficcionais, entendeu? [...] usar o texto principalmente literário como pretexto para o ensino da gramática, o aluno já tem uma tendência a não gostar de ler e a gente precisa despertar esse gosto, não cobrar diariamente, né? (P2)

Essa resposta da professora nos suscita duas questões, a partir do que a professora coloca: a primeira é que a professora já afirma que o aluno não gosta de ler. Quais são os critérios que ela utiliza para afirmar isso? É preciso reconhecer “para que o professor tenha a possibilidade de formar a leitura literária de modo que o leitor encontre prazer nos textos que lê, é imprescindível que esse professor seja um leitor que aprecie a literatura e encontre prazer nas leituras que empreende” (ARAÚJO, 2015, p. 58). A outra questão é que para formar leitores é preciso ressignificar as práticas de leitura como ela coloca, que justamente a gramaticalização. Nesse sentido, o papel do professor como alguém que estimule nesse processo. Solé (1998), diz que:

Para que uma pessoa possa se envolver com uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso. De outro modo, o que poderia ser um desafio interessante – elaborar uma interpretação adequada – pode se transformar em um sério ônus de provocar desânimo, o abandono, a desmotivação. (SOLÉ, 1998, p. 42)

A partir da ideia de que a leitura é uma prática social, concebe-se o leitor não como um mero decodificador, mas como alguém que assume um papel atuante na busca de significações. Por esta razão percebemos a importância de organizar a forma como as práticas pedagógicas de leitura seja como algo de constante estímulo dos educadores, abrindo espaço para um currículo integrado, onde aconteça de fato as situações de interdisciplinaridade.

4.2 A interdisciplinaridade e as práticas sociais de leitura: a visão das educadoras

A necessidade de integrar as disciplinas escolares e de contextualizar os conteúdos tem um certo consenso entre docentes e pesquisadores em educação. O termo interdisciplinaridade está cada vez mais presente nos documentos oficiais e no vocabulário de professoras, professores e administradores escolares. Contudo, a construção de um trabalho genuinamente interdisciplinar na escola ainda encontra algumas dificuldades. Podemos perceber, a partir da entrevista realizada com a gestora da escola, quando ela afirma:

Bem, a interdisciplinaridade ela se dá quando os conteúdos eles convergem e se entrelaçam sob determinado tema que a escola tá propondo para trabalhar o conhecimento e qualquer que seja a disciplina [...] então a interdisciplinaridade se dá quando um determinado tema é trabalhado dentro dos demais conteúdos programados. (G1)

Nesse sentido, G1 demonstra que a interdisciplinaridade é algo que não acontece naturalmente, onde acontece quando a escola propõe trabalhar algo, pois ao afirmar que ocorre apenas quando é abordado em alguma temática desenvolvida na escola demonstra não entender o que é de fato a prática interdisciplinar. Para entender sobre interdisciplinaridade, Fazenda (2005, p. 35) nos esclarece:

A apreensão da atitude interdisciplinar garante, para aqueles que a praticam, um grau elevado de maturidade. Isso ocorre devido ao exercício de uma certa forma encarar e pensar os acontecimentos. Aprende-se com a interdisciplinaridade que um fato ou solução nunca é isolado, mais sim consequência da relação entre muitos outros. (FAZENDA 2005, p. 35)

A escola tem um papel fundamental no exercício interdisciplinar, uma vez que a organização do currículo é algo que abre as possibilidades para cumprir a integralização dos

sabores. Nesse sentido ao perguntar a professora do 1º ano sobre o que ela entende por interdisciplinaridade ela diz o seguinte:

É porque a interdisciplinaridade ela existe naturalmente, [...] A gente é que compacta em áreas de conhecimento. Então a partir do momento que você trabalha um tema, você trabalha tudo o que envolve aquele tema. Por exemplo: eu trabalhei o B da borboleta, então eu trabalhei com a música da borboletinha amarelinha, trabalhei com texto de Vinicius de Moraes “as borboletas”, aí já fomos para questionamentos: como nascem as borboletas? Aí assistimos um vídeo que mostra as fases da borboleta, o casulo, a lagarta, até virar borboleta, aí que é ciências. Tem a sequenciação desse fato que ocorre, então já entra matemática seriação, sequencia. Então, tudo você trabalha junto, sem dizer para o aluno, “olha isso aqui que estamos trabalhando é ciências”, “isso aqui é matemática”, “isso aqui é português”, eu não faço isso, por que é um conhecimento só, pois eu acredito que o conhecimento é linear a gente que quebra em pedacinhos. (Docente P1)

Notamos que professora P1 entende a leitura como esse caminho de abrir possibilidades de reflexão do mundo, de relação com outras disciplinas. Isso se configura com o que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal, que é:

Um domínio psicomotor em constante transformação, aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado; o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se partes das funções psicológicas consolidadas do indivíduo. (OLIVEIRA, 1997, p. 60)

Além disso, ela P1 avança enquanto docente, pois consegue fazer essa relação do ensino como um processo e exercer uma postura diferenciada no que se refere às práticas interdisciplinares na escola que exigem do professor ou professora exatamente uma ação de maior reflexão, Santomé (1998, p. 253) diz que o professor precisa:

Planejar, desenvolver e fazer um acompanhamento contínuo da unidade didática pressupõe uma figura docente reflexiva, com uma bagagem cultural e pedagógica importante para poder organizar um ambiente e um clima de aprendizagem coerentes com a filosofia subjacente a este tipo de proposta curricular. (SANTOMÉ, 1998, p. 253).

Nesse sentido, entendemos que o educador tem como principal desafio desenvolver uma prática pedagógica interdisciplinar centrada no aluno, sendo capaz de educar e incluir o

aluno(a) para melhor compreensão dos temas estudados. E, com isso, sendo considerado um ponto positivo, pois os conteúdos interagem como forma de complementação. Analisando com mais profundidade o que P1 diz sobre o ensino e a sua referida prática utilizada em sala de aula, percebemos que ela atua de maneira que a leitura se configura sim, como algo interdisciplinar ao dizer:

Eu trabalho com vivencia didática, então eu trabalho com temas, eu escolho um tema e a partir daquele tema eu desenvolvo todo um trabalho, que pode ser a partir de uma letra de música, de um poema, de uma “quadrinha”,⁵ trava língua, ali eu desenvolvo tudo que pode ser trabalhado dentro daquele tema (Docente P1)

Sequencialmente, a professora P1 ainda exemplifica como faz a relação de interdisciplinaridade em suas aulas, trabalhando inicialmente com leitura, pois “o currículo pode ser organizado não só em torno de disciplinas, como costuma ser feito, mas de núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centrados em temas, problemas tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, ideias, etc.” (SANTOMÉ, 1998 p. 25). Mostrando com o processo da leitura é algo primordial, no sentido de ser o ponto de partida. Em seu exemplo de algo que ela trabalhou com os alunos em sala de aula, a professora diz:

[...] eu trabalhei o D do dinossauro⁶, aí tive que ver o tempo dos dinossauros, quantos anos eles viveram, desmistifiquei aquela coisa que eles vem em filmes e em desenhos animados que dinossauro viverem juntos com os humanos, eles acreditam, né? Que dinossauros e homem das cavernas... Então desmistifiquei isso, é um fato científico, né? [...] Eles conheceram as fases, o jurássico, triássico, cretáceo [...], eles assistiram um vídeo e, classificaram os dinossauros em herbívoros e carnívoros. [...]. Hoje em dia, também fiz a pesquisa com eles: quais são os animais que podemos dizer que são carnívoros? Quais são os animais que são herbívoros? Então, tudo isso eu trabalhei junto. Tudo para trabalhar o que? O “D” do dinossauro. Então foi o conhecimento interdisciplinar, sem precisar dizer a eles, “olha isso aqui que estou trabalhando é ciências”, “isso daqui é matemática”, “isso aqui é geografia”, “isso aqui é história”, a gente trabalhou tudo junto dentro de um tema só. (P1)

⁵ Quando ela fala que trabalha com “quadrinha” é na verdade História em Quadrinhos.

⁶ A professora disse que utilizou exatamente as HQs em primeiro momento para começar a abordagem do que propôs, que foi no caso o estudo a letra D, pautado na estratégia de sequência didática.

É imprescindível que os professores em geral entendam que ensinar não é só repassar conteúdos preestabelecidos, mas que ao ensinar eles formam e transformam pessoas. Influenciam as suas ideias e transformam vidas. Enfim o papel do professor ultrapassa as paredes da sala de aula, pois, ele é mediador do processo de compreensão do espaço onde tanto ele quanto o aluno trocam e compartilham saberes.

Por esta razão é necessário transformar as aulas em algo vivo, que chame atenção do educando e que o ajude a usar sua criatividade, pois “o conhecimento é, ao mesmo tempo, um fenômeno multidimensional e inacabado, sendo impossível sua completude e abrangência total, uma vez que, a cada etapa da visão globalizadora, novas questões e novos desdobramentos surgem.” (LÜCK, 1997, p. 67)

Abordando sobre os desafios para de fato acontecer a prática interdisciplinar, identificamos que está se limita a projetos realizados na escola, a partir da entrevista com a professora P2, quando questionamos sobre se ela acha possível que acontecer a interdisciplinaridade, ela afirma

Não só considero como a gente já faz aqui, através dos projetos constantemente a gente faz. Quando a gente não faz entre parceiras colegas de turmas, mas a escola como um todo, a gente trabalha muito essa questão. Um dos focos da gente é esse projeto, esse trabalho interdisciplinar, e até há um melhor envolvimento dos alunos em relação a essa atividade, essa prática interdisciplinar. (Docente P2)

A professora apesar de ter compreensão sobre o que é interdisciplinaridade, em sua fala sempre relaciona interdisciplinaridade a projeto, não expressa com clareza que o faça em sua prática docente, apesar que entender que a leitura integraliza as demais disciplinas, no sentido de abranger as múltiplas leituras que os alunos trazem para a escola, além das questões relacionadas a interpretação, quando ela diz afirma

[...]leitura ela perpassa todas as disciplinas, todas do currículo. Por isso, a gente faz um trabalho interligado, não trabalha só português dentro da disciplina de português; claro que a disciplina de português tem as especificidades da língua que os alunos precisam compreender os aspectos linguísticos [...]. Por exemplo: Em geografia o aluno lê o mapa e a gente tem que possibilitar a compreensão daquele mapa, criar estratégias pra que ele consiga entender, pra que ele consiga compreender e interpretar o que ele está lendo nas outras disciplinas também. É tanto que grande problema dos indicadores aí é sempre na maioria das vezes é questão de leitura

mesmo, em todas as áreas, de geografia, de história, de ciências, os alunos não consegue interpretar aquilo que leu. (Docente P2)

Percebemos que a partir da interpretação feita na entrevista realizada com a professora citada acima, que ela exerce uma prática pedagógica que não é desenvolvida na sala de aula individualmente, segundo a professora não é na prática pedagógica cotidiana. É especificamente através dos projetos que acontece interdisciplinaridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse estudo foi possível perceber que as práticas leitura se tornam uma possibilidade para a interdisciplinaridade. Para isso, realizamos a pesquisa em uma Escola Municipal, na cidade de João Pessoa – PB.

No que se refere a leitura, retornamos ao que abordamos no primeiro capítulo onde inferimos que é preciso o educador (a) compreender a amplitude da leitura. A escola através dos professores deve ensinar os alunos a ler e escrever e também ajudar que os alunos compreendam a importância da leitura no cotidiano, ou seja, mostrar a função social dos textos lidos.

Nesse sentido, é importante lembrarmos que o texto escrito não anula as possibilidades de leitura pré-existentes, a aprendizagem da leitura nas séries iniciais principalmente, podemos dizer que acontece anteriormente ao texto propriamente escrito.

Ao enfoque dado sobre interdisciplinaridade, os resultados indicam que é possível haver uma amplitude do conhecimento, pois além de favorecer as relações interpessoais e possibilitar a troca em diversas abordagens, permite a criação de novas formas de pensar o mundo, através da ligação dos conteúdos estudados pelos alunos como cotidiano dos mesmos.

A pesquisa indicou que a interdisciplinaridade acontece de fato, quando o professor exerce o seu trabalho docente de forma natural, pois não é um trabalho pragmático de misturar as disciplinas para ver o que acontece, exige planejamento no processo de elaboração de atividades diferenciadas, exige autoria, criatividade, pensamento, pois não é algo que vem pronto. Nesse sentido, a importância de ter a compreensão sobre um currículo aberto.

Consideramos então, que é preciso ressignificar o currículo escolar com a comunidade em que vivem e moram, de maneira que eles sejam capazes de construir um modelo de currículo próprio para as escolas.

Neste trabalho buscamos identificar a compreensão das professoras do 1º ano e 5º ano, e também, da gestão da escola, averiguar com elas entendem por leitura, sendo ela a partir de uma visão do mundo, que considere os saberes dos alunos, para além da decodificação e o que as mesmas compreendem por interdisciplinaridade, com a abertura para um currículo aberto para as visões sociais, que integrem.

Analizamos também, de que forma essas práticas pedagógicas podem fortalecer uma ação pedagógica interdisciplinar. Percebemos ao longo do estudo, além do estudo de caso realizado que para a efetivação das práticas, é preciso que os educadores além de ter compreensão acerca da leitura e da interdisciplinaridade utilizem em suas aulas posturas que

condizem com a percepção sobre o assunto. Não podemos esquecer então, que a escola de modo geral, incentive tais questões, no sentido que a gestão escolar tem que estimular que isso aconteça de maneira permanente, sem que dependa dos projetos que a escola realiza, tanto nos projetos de leitura e os de interdisciplinaridade.

Apesar da pesquisa ter sido realizada apenas com 3 (três) sujeitos, percebemos é possível sim desenvolver uma prática pedagógica de leitura que promova à prática interdisciplinar. Afirmamos isso, pautado no que observamos com uma das professoras que entrevistamos, pois está desenvolve a prática leitura no seu cotidiano de forma muito natural, demonstrando inclusive exemplificando a forma como atua em sala de aula.

Nesse sentido, Paulo Freire compreender que o professor é o mediador do conhecimento. Concordamos com a visão freireana, onde o aluno faz parte do processo pois é na sala de aula, onde ele deverá ter a liberdade de expressar sua opinião, ser mais participativo e ter a capacidade de desenvolver o seu pensamento crítico exatamente quando o educador compreende que pensar a realidade dos alunos na sua ação docente.

É importante pensar sobre tais práticas através de organização do currículo pautado em unir e integrar os distintos saberes entre os alunos, através de estratégias metodológicas que permitam aos estudantes construir sua própria identidade, com as suas histórias e especificidades, sem esquecer das potencialidades de cada um e cada uma.

Por outro lado, identificamos também que apesar de compreender acerca da leitura (que o nosso trabalho propõe) e sobre interdisciplinaridade, notamos que ainda assim é relacionado as práticas interdisciplinares direcionadas a projetos desenvolvidos na escola. Acreditamos que isso acontece por duas razões: a primeira, a formação docente, uma vez que a o estudo de língua portuguesa não incorpora outras questões, no caso à interdisciplinaridade. A segunda é que possivelmente a escola já estabeleça um currículo que é disciplinar.

Percebemos então, o enfoque acerca da leitura e da prática interdisciplinar é algo desde a formação docente, mesmo existindo as políticas educacionais que estabelecem que a prática interdisciplinar deve estar presente no currículo e formação de pensar sobre o currículo, uma vez que identidade assumida pelo educador é que rege a sua prática docente. Inferimos tais questões pautado na literatura que abordamos ao longo do nosso trabalho, que foi Japiassu (1976), Santomé (1998) e Silva (2011).

Nos remete então, pensar a importância do currículo integrado, do papel desenvolvido pela gestão escolar, que na nossa pesquisa demonstrou não entender, nem sobre leitura e muito menos sobre interdisciplinaridade. O papel da escola deve ir além das fronteiras de ensino técnico, onde aluno estuda para ter aprovação, ganhar prêmios, pois a escola é um

ambiente que objetiva formar pessoas para a vida, que sejam críticas e reflexivas, para que possam atuar de maneira efetiva no exercício da cidadania.

Concluimos então, que possível é ter a compreensão que leitura não é só decodificação, mas é a partir das práticas desenvolvidas na sala de aula que ela se efetiva. Se o educador tem a compreensão de que interdisciplinaridade não é só juntar saberes diferentes através de um projeto pontual e esporádico de que a escola desenvolve no ano, como constatamos com a professora do 1º ano.

Nesse sentido, isso acontece quando o docente de fato se entende que a prática dele em sala de aula parte de uma intencionalidade interdisciplinar, onde está acontecendo de forma natural. Entretanto, é possível somente quando tem-se a abertura de incorporar a leitura de mundo na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008
- ARAÚJO, Rute Pereira Alves de. **Pedagogia, currículo e literatura infantil**: embates, discussões e reflexões. João Pessoa: UFPB, 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977
- BOSSA, NADIA A. **Dificuldades de aprendizagem**: o que são? Como tratá-las? Porto Alegre: ArtMed, 2000. Acesso em 29 junho de 2018.
- BRASIL. **Plano Nacional do Livro e da Leitura**. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/pnl>. Acesso em 05 Março de 2018
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10 ed.- São Paulo: Scipione, 2000.
- CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro (1998). **Metodologia da investigação**: Guia para auto-aprendizagem. Universidade Aberta.
- FAZENDA, Ivani C. A. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FAZENDA Ivani Catarina Arantes. **Didática e interdisciplinaridade** (org.). 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- _____. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P.; Macedo, D. **Alfabetização – leitura do mundo leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 1921.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e pratica da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3. Ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** – São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler.** 47 ed.- São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e práticas de pesquisa social.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1994.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.** Resultados e Metas. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 20 de abril 2018

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago editora, 1976.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 9. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo.** 6ª ed. – São Paulo: Ática, 2001.

LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

LAVILLE, Christian.; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 3.ed. 1997.

MAIA, Joseane. **Literatura na Formação de Leitores e Professores.** São Paulo: Paulinas, 2007

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível:** reinventando o ensinar e o aprender. 8 – ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MORIN, Edgar, 1921- **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8 ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2ª - ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 128 p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** 6. ed. Trad. Cláudia Schilling Porto Alegre: Artmed, 1998.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo. Libertad, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **VYGOTSKY:** Aprendizado e Desenvolvimento – Um processo Sócio-Histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas; colaboradores: José Augusto de Souza Peres... (et al.). São Paulo: Atlas, 1999.

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO UNIVERSIDADE**FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA****CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Prezado(a):

Essa pesquisa, cujo os objetivos do estudo são fazer uma análise do contexto escolar em que são desenvolvidos propostas pedagógicas de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, e também identificar as possibilidades de uma prática interdisciplinar através dela. A finalidade do trabalho que propomos é investigar como acontece na prática as situações leitura desenvolvidas na sala de aula e ao mesmo tempo mostrar possibilidades de alcançar situações interdisciplinar.

Solicitamos a participação da escola de forma voluntaria para subsidiar o estudo que propomos pesquisar. A Sra. (sr.) poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização da pesquisa, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo. Em qualquer etapa do estudo, você poderá entrar em contato com o investigador para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Não será divulgada a identificação de nenhum participante, as informações coletadas serão analisadas junto com a orientadora da pesquisa. E garanto enquanto a pesquisadora, a utilizar os dados e o material coletados somente para esta pesquisa.

João Pessoa, ____ de _____ de _____

Laís do Nascimento Moraes
Pesquisadora

Me. Nathália Fernandes Egito Rocha
orientadora

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO - TCLE

Pesquisa: As propostas pedagógicas de leitura desenvolvidas na escola podem contribuir para uma prática interdisciplinar?

Aluna: Laís do Nascimento Moraes

Orientadora: Prof(a) Me. Nathália Fernandes Egito Rocha

Prezado (a) Senhor (a) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa, cujo os objetivos do estudo são fazer uma análise do contexto escolar em que são desenvolvidos propostas pedagógicas de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, e também identificar as possibilidades de uma prática interdisciplinar através delas. A finalidade do trabalho que propomos é investigar como acontece as propostas pedagógicas de leitura desenvolvidas na sala de aula e ao mesmo tempo mostrar possibilidades de alcançar situações interdisciplinar.

Solicitamos a sua colaboração através de um diálogo (gravado) uma breve entrevista oral, com duração de tempo necessário para obter respostas sobre a pesquisa, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo na área da educação em fins acadêmicos. Seu nome será mantido em sigilo, em virtude da publicação.

A pesquisa não haverá nenhum risco ou desconforto ao participante, a Sra. (sr.) poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização da pesquisa, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo. Contudo, antes de prosseguir, de acordo com o disposto nas resoluções 196/96 e 251/97 do Conselho Nacional de Saúde, faz-se necessário documentar seu consentimento. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento da pesquisa através do telefone: (83) 996745308 e ou pelo *e-mail*: lays3107@gmail.com.

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

João Pessoa, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Laís do Nascimento Moraes – Pesquisadora

Nathália Fernandes Egito Rocha – orientadora

APÊNDECE 3 - QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
RACTERIZANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

DADOS PESSOAIS

Idade: _____

Sexo: Feminino (☐); Masculino (☐)

Nível de escolaridade:

Segundo Grau completo (☐); Superior (☐); Outro (☐)

Estado civil:

Solteiro(a) (☐); Casado(a) (☐); Viúvo(a) (☐); Divorciado(a) (☐); Outro (☐).

Nacionalidade:

Brasileira (☐); Estrangeira (☐); Outra (☐).

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

Qual o seu grau de instrução? Médio (☐) Superior (☐)

Superior Pós-Graduação (☐) Sim; (☐) Não

Se você assinalou Sim responda: Aperfeiçoamento (☐) Especialização (☐)

Mestrado (☐) Doutorado (☐) Pós- Doutorado (☐)

Em que você se especializou? _____

Você tem curso superior em Pedagogia? _____

Quantos anos têm de experiência como professor (a)? _____